

O ENSINO NUMA ESCOLA PLURAL

Miguel Corrêa Monteiro*

RESUMO

É inegável que a educação inter/multicultural tem vindo a ganhar uma importância cada vez maior devido, em parte, ao próprio fenómeno do racismo na Europa, que tem sido, no nosso entender, provocado pelas políticas de imigração mal reguladas e não integradoras, em parte derivadas da própria lógica cega de mercado associada ao fenómeno da globalização. A mudança que a escola confronta é correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais – a passagem de sociedades de figurino predominantemente nacional e relativamente estáveis na sua fisionomia sociocultural da primeira metade do século XX, às sociedades características do pós anos 1960, crescentemente multiculturais e multiétnicas, numa sociedade global onde as fronteiras se esbatem, onde a circulação de informação e de pessoas é uma constante, onde os níveis de bem-estar subiram, mas os fenómenos de exclusão se agravaram.

Palavras-chave: Formação de professores. Multiculturalismo. Formação plural.

ABSTRACT

TEACHING IN A PLURAL SCHOOL

It is undeniable that inter/multicultural education has become more important due in part to the phenomenon of racism in Europe that has been, in our point of view, caused by poorly regulated and non-integrating immigration policies, partly derived from the own blind logic of market associated with the phenomenon of globalization. The change the school is confronted with is a correlated to the ongoing change in Western societies – the passage of predominantly national companies that are relatively stable in its socio-cultural physiognomy of the first half of the 20th century to companies of the postwar years after the sixties which are increasingly multicultural and multiethnic societies in a global society where there are no borders and the circulation of information and people is a constant, where welfare levels have increased, but the phenomena of exclusion have exacerbated.

Keywords: Teacher training. Multiculturalism. Plural formation.

* Doutor em História pela Universidade de Lisboa. Professor agregado no Departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Diretor do Mestrado em Didática da História. Coordenador da Comissão Científica do Mestrado em Formação em Ensino de História/Geografia da Universidade de Lisboa. Rua José Carlos da Maia 123 –A 2775-214 Parede Portugal. miguelscmonteiro@gmail.com.

Introdução

O presente artigo aborda na primeira parte um tema que nos parece ser fundamental na formação inicial de professores, nomeadamente em História: a educação inter/multicultural. Assim, procuramos focalizar diversas situações próprias de uma sociedade que tem uma dimensão multicultural inegável em Portugal, e tem vindo a ganhar uma importância cada vez maior na Europa, sendo alvo de políticas de imigração mal reguladas e não integradoras, no nosso entender, em parte derivadas da própria lógica cega de mercado associada ao fenómeno de globalização.

Como é que este fenómeno afeta a Escola? A mudança que esta confronta é correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais – a passagem de sociedades de figurino predominantemente nacional e relativamente estáveis na sua fisionomia sociocultural da primeira metade do século XX, às sociedades características de finais pós anos 1960, crescentemente multiculturais e multiétnicas, numa sociedade global onde as fronteiras se esbatem, onde a circulação de informação e de pessoas é uma constante, onde os níveis de bem-estar subiram, mas os fenómenos de exclusão se agravaram.

Na segunda parte abordamos a problemática da formação inicial de professores, que no nosso entender deve ser mais qualitativa do que quantitativa, e onde se deve investir na humanização dos processos de ensino. A formação inicial faz todo o sentido se tiver como ponto de partida uma sólida preparação científica, for seguida de uma preparação para a realidade social muito diversa das escolas portuguesas.

A educação inter/multicultural na Comunidade Europeia – o caso Português

Se a educação multicultural estava focalizada inicialmente em grupos raciais minoritários, hoje em dia esta realidade aplica-se de igual modo a uma série de diferenciações linguísticas, de classe e de género sexual, bem como em outras de ordem social e étnica. De fato, é inegável que a educação inter/multicultural tem vindo a ganhar uma importância cada vez maior devido, em parte, ao

próprio fenómeno do racismo na Europa, que tem sido, no nosso entender, provocado pelas políticas de imigração mal reguladas e não integradoras, em parte derivadas da própria lógica cega de mercado associada ao fenómeno da globalização.

A ideologia igualitária adotada na Comunidade Europeia estimula os Estados a proteger os direitos humanos e a promover a igualdade de oportunidades para todos, assegurando a inclusão estrutural de diferentes grupos raciais, étnicos e socioculturais na sociedade. Mesmo com esta preocupação com ideias democráticas essenciais, há claras evidências de que na nossa sociedade, e, aliás também no restante da Comunidade Económica Europeia, subsistem ainda desigualdades de acesso e sucesso, raciais, étnicos e de classe social. As instituições educativas são geralmente consideradas como instituições que desempenham um papel importante na distribuição da igualdade de oportunidades, bem como na socialização dos alunos na cultura do Estado-Nação. Daí a importância de tentar intervir na nossa sociedade procurando assegurar que ela aceite a diversidade étnica e sociocultural dos alunos ao promover a igualdade de oportunidades nas instituições de educação, em particular nas escolas (CORTESÃO, 1995).

Essa problemática exige um sério exame de conceitos, enquadramentos teóricos desenvolvidos na educação multicultural na união europeia, bem como o conhecimento profundo do estado do problema em Portugal. Em seguida exigirá uma urgente necessidade de conceber, implementar e avaliar programas que estimulem a educação dos alunos com diversas culturas. Daí a importância de desenvolver saberes e qualidades dos professores e formadores de professores que lhes permitirão enfrentar de modo eficaz esta problemática.

O problema que se irá enfrentar será o decorrente do fato da Escola Portuguesa, através das suas práticas habituais, não considerar nem valorizar as diferentes culturas presentes no processo de ensino-aprendizagem. Aqui reside muito provavelmente uma das causas da maciça incidência do insucesso escolar que ocorre com crianças culturalmente mais distantes da norma cultural escolarmente aceite (ciganos, cabo-verdianos, crianças oriundas de bairros degradados etc.). Ao tratar este problema inicia-se uma tentativa de promover um processo

educativo com características tais que assegure não a integração, mas certos aspetos de aculturação e, sobretudo, de acomodação de diferentes culturas existentes na nossa sociedade (CORTESÃO, 1995). Não estaremos a tratar este problema com novos guetos, agora em altura, que só são diferentes dos do século XVI porque não têm portas que se fecham à noite?

1.1. Multiculturalismos e direitos individuais

Outra das principais questões com que se depara o multiculturalismo é a relação problemática entre o reconhecimento de identidades coletivas, o ideal da autenticidade individual e a sobrevivência das culturas. Gostaríamos de salientar o pensamento do filósofo político Jürgen Habermas, que tem dado importantes contributos à discussão atual de dimensão multicultural sobre a relação entre democracia constitucional e uma política que reconhece diversas identidades culturais,

distingue entre cultura, no sentido lato, que não precisa de ser partilhada por todos os cidadãos, e uma cultura política comum caracterizada pelo respeito mútuo dos direitos. A democracia constitucional dedica-se a esta distinção ao garantir aos membros das culturas minoritárias ‘direitos iguais de coexistência’ com as culturas maioritárias. Tratar-se-á de direitos de grupo ou de direitos individuais? Habermas sustenta que são direitos individuais de associação livre e de não-discriminação, direitos esses que, por isso, não garantem a sobrevivência para nenhuma cultura. O projeto político de conservar as culturas como se de espécies em vias de extinção se tratasse priva-as da sua vitalidade e aos indivíduos da sua liberdade para rever e até mesmo rejeitar as identidades culturais herdadas. As democracias constitucionais respeitam um vasto leque de identidades culturais, mas não asseguram a sobrevivência a nenhuma delas. (GUTMANN, 1994, p. 12, grifo do autor).

Tanto Habermas como K. Anthony Appiah, professor catedrático de Estudos Afro-Americanos e de Filosofia, de Harvard, apresentam respostas complexas em relação à questão de poder existir uma política de reconhecimento que respeite a pluralidade de identidades culturais e que não restrinja demasiado a vida de uma pessoa. Ambos

os autores apontam para a possibilidade de haver uma espécie de democracia constitucional que proporcione essa política, baseada não na classe, na etnia, no sexo ou na nacionalidade, mas sim numa cidadania democrática de liberdades, oportunidades e responsabilidades iguais para os indivíduos (GUTMANN, 1994).

2. As sociedades multiculturais e as dimensões curricular e social da Escola

As sociedades do século XX foram, sem dúvida alguma, sociedades multiculturais, e porventura virão a sê-lo ainda mais durante o século atual. Não estamos, portanto, em presença de um fenómeno que tenha origem na escola, mas que nela se revela, sobretudo porque a escola é uma das instituições em que mais frequentemente se encontram pessoas de origens diferentes. E, se aparentemente na sociedade portuguesa a integração da diferença cultural se fez com menores problemas do que noutros países ocidentais, há também sinais de alguma incomodidade e conflito, havendo mesmo quem defenda a existência de um “racismo oculto”. E “oculto” porque os portugueses teriam dificuldade em o reconhecer, já que a História os afirma como um povo aberto aos outros, capaz de tecer laços fáceis com a diferença cultural (FIGUEIREDO, 1999).

Contudo, essa tradicional “tolerância” tem sido posta em causa, não só em relação ao passado (à história da colonização portuguesa) como, sobretudo, no presente. A partir dos anos 1980, e à medida que Portugal foi recebendo cada vez mais emigrantes, os sinais de intolerância começaram a surgir nas grandes cidades e nos meios rurais. Talvez porque, como afirmou Perrotti (2003, p. 9),

enquanto a economia, as finanças, a tecnologia da informação e da comunicação se propagam cada vez mais, a cultura tem tendência a localizar-se, a tomar dimensões comunitárias, num certo sentido, a tribalizar-se, o que pode desencadear processos negativos de exclusão, de discriminação, de intolerância.

A escola portuguesa está a assumir, principalmente nas grandes cidades como Lisboa, uma dimensão multicultural, o que em si mesmo não consideramos como uma realidade negativa. O

que entendemos ser negativo é não vermos uma verdadeira política de integração que combata o estigma que carregam certas etnias na sociedade que as identifica como subculturas, e que têm muitas vezes na origem problemas de raiz socioeconômica e de exclusão. Não são as diferenças econômicas ou étnicas que vão contra o princípio fundamental que é o significado da família na formação do indivíduo, estando a força dos laços existentes na razão direta dos comportamentos socialmente enquadrados. Contudo, o que fazer aos jovens da segunda geração, os revoltados, os desenraizados que recusam ser integrados e a língua e cultura portuguesa? O que fazer dos que se servem de Portugal e se consideram com todos os direitos e sem deveres para com o país que acolheu os seus pais e onde, bem o mal, vivem? Será que aqueles que aqui vêm ganhar o pão têm o direito de atentar contra o esforço dos que querem aprender e, deste modo, tentam sair do círculo vicioso da miséria e do não-futuro?

A escola tem enfrentado esse novo desafio. E distinguimos, nesse desafio, dois objetivos diferentes, embora interligados. Por um lado, trata-se da escola ter capacidade de promover a integração social desses jovens, face à sua dupla missão socializadora e integradora. Mas também aqui terá que se encarar a socialização de um modo diferente, pois a forma como tradicionalmente é encarada tem conduzido os educadores apenas ao trabalho sobre regras e hábitos de conduta aceites e desejáveis pela cultura dominante (FIGUEIREDO, 1999).

A complexidade das situações sociais atuais, que hoje se visualiza agudamente na escola, tem sido frequentemente absorvida e, de certa forma, esvaziada de conteúdo, na retórica recorrente e persistente centrada na mudança. Fala-se, escreve-se e legisla-se tomando como referente a mudança, a preparação para a mudança, a alegada resistência à mudança, sem que se explique e analise com clareza a natureza e a especificidade desta mudança particular que a escola deste tempo enfrenta, nomeia, mas raramente desmonta. Referencia-se a mudança como se fosse fator único, determinante e exclusivo da época atual, como se mudar não fosse inerente à própria natureza da vida, quer dos indivíduos, quer dos grupos, quer das sociedades, quer das organizações (ROLDÃO, 2000, p. 69).

A escola constitui-se historicamente – reportando-nos à escola instituição pública tal como se estabelece depois do século XVIII e ao longo do século XIX e para assegurar de forma sistemática, relativamente eficaz e econômica, um conjunto de aprendizagens que socialmente se tinham como necessárias para um determinado tempo, contexto e setor da população. É, pois, esse conjunto de aprendizagens necessárias, mutável e socialmente construído – que hoje designamos por currículo –, que a sociedade remete à escola para que garanta a sua passagem/apropriação. Segundo Maria do Céu Roldão,

pode assim conceitualizar-se a escola como uma instituição curricular, tornando desta forma clara a especificidade da sua função social que se integra – mas não se confunde – num conjunto mais vasto de finalidades educativas socialmente visadas, para as quais concorrem, mas por vias diversas, instituições tão distintas como as famílias e a escola. A construção das desejáveis parcerias entre a diversidade de agentes educativos numa sociedade exige que cada uma não se dilua numa miscelânea difusa de funções nem se descaracterize em sucessivas funções supletivas de outras, mas assuma adequadamente as suas contribuições específicas, concebendo-as com uma visão global lúcida do todo de que são parte. (ROLDÃO, 2000, p. 70).

É a partir da matriz organizativa original, historicamente situada, que esta instituição que hoje se naturalizou na representação social comum evoluiu, construiu a sua organização, estruturou o seu funcionamento e foi gerindo as dinâmicas internas e externas que foi gerando e enfrentando. A aprendizagem escolar, inicialmente olhada como predominantemente instrutiva e funcional, apropriou também no currículo, desde o início da sua história institucional, a sua quota-parte de funções educativas mais amplas (valores, atitudes, práticas), quer pela vertente de socialização que lhe é inerente, quer pela carga sociocultural que todas as aprendizagens curriculares comportam, quer ainda pela importância que essas aprendizagens curriculares assumem na definição do tecido cultural, político e simbólico que uma sociedade partilha e com que se define como identidade.¹

¹ Segundo a autora, “A escola pode caracterizar-se socialmente como instituição curricular, tomando currículo no sentido de conjunto de aprendizagens consideradas necessárias à inserção de cada indivíduo

A escola tem sido organizada como uma instituição com uma série determinada de características que têm por finalidade a formação segundo um padrão curricular disciplinar, em que o mesmo sucesso curricular está em primeiro lugar, segundo projetos de formação massificante.

As aprendizagens curriculares que socialmente se esperam da escola estabelecem-se por uma permanente construção social, nunca neutral, que reflete quer o tempo que se vive, quer a negociação dos interesses em presença, seja ela sob forma de debate aberto entre os atores sociais envolvidos, seja sob modos de imposição ou persuasão pelos mais fortes, influência de lobbies diversos, pressão de grupos profissionais e interesses econômicos e inúmeras outras formas através das quais os interesses em presença lutam e se fazem atuantes no corpo social (APPLE, 1997).

A função curricular definidora da escola comporta uma vertente explícita e formalizadora, em diversos graus e registros, que é necessariamente mediatizada pela vertente implícita que impregna a vida, as práticas e a cultura de qualquer organização e se faz passar, com fortíssimo impacto, através da vivência institucional e interpessoal quotidiana e pela natureza eminentemente socializadora que a escola assume.

A mudança que a escola confronta é correlativa da mudança em curso nas sociedades ocidentais – a passagem de sociedades de figurino predominantemente nacional e relativamente estáveis na sua fisionomia sociocultural da primeira metade do século XX, às sociedades características do pós anos 1960, crescentemente multiculturais e multiétnicas, numa sociedade global onde as fronteiras se esbatem, onde a circulação de informação e de pessoas é uma constante, onde os níveis de bem-estar subiram, mas os fenômenos de exclusão se agravaram. Nestas sociedades, e sob o impulso quer do reforço dos valores democráticos no pós-guerra, quer das novas pressões resultantes de desenvolvimentos do mercado de trabalho, a escolarização longa, outrora reservadas apenas a alguns na estratificação social então aceite, massificou-se, num primeiro momento, e prolongou-se depois, em extensão, até aos níveis

num dado quadro social, num dado momento e contexto histórico” (ROLDÃO, 2000, p. 70).

do ensino superior, gerando fenômenos educacionais quase inteiramente novos. Destacam-se: a subida da procura da educação como bem social e como um direito de todos; a presença na escola de todas as classes sociais, todas as minorias e culturas, todas as situações que a regulação social anterior remetia para saídas não escolares ou de escolaridade mais curta; a coexistência na vida das escolas de valores dissonantes ou antagônicos que é difícil pôr em diálogo; a incomunicação da cultura escolar e do seu registro discursivo face aos novos públicos, gerando e alimentando os dois maiores indicadores de desajuste e disfunção hoje evidentes nos sistemas educativos e, muito particularmente, no sistema português, que emergiu de vicissitudes históricas particulares: o insucesso e o abandono escolares (ROLDÃO, 2000).

2.1 O que mudou na Escola?

O que mudou, entretanto, na escola, herdeira do modelo organizativo taylorista de que falamos atrás, confrontadas há pelo menos três décadas com esta nova realidade? Abandonou ou reformulou a sua organização estrutural? Substituiu as turmas uniformes por outras formas de agrupamento e de trabalho? Reformulou o uso dos espaços e a quadrícula horária para atender de outro modo os alunos que hoje tem? Repensou a organização essencialmente individual do trabalho docente de forma a garantir uma melhor consecução de aprendizagens? Nestes aspetos, e num conjunto bem vasto de sistemas educativos, quase nada da matriz organizacional inicial foi alterado no essencial (ROLDÃO, 2000).

Como afirmava Leonardo Coimbra (1926, p. 9), a Educação há-de ser “mais voltada para o futuro do que para o passado ou presente”. Contudo, ele próprio se perguntava: quer isto dizer que a educação se perca num futurismo de simples forma? Não – respondia de imediato –; ela terá de ser [...] o principal elemento da própria continuidade histórica da Cultura”, e assinalava que a Educação “não pode fazer-se por simples ministério”, ela é “uma obra de conjunto em que todos terão de intervir”. As incompatibilidades culturais são a causa de muitos juízos de valor de professores em relação aos alunos e vice-versa. Reparemos nesta carta escrita por um

pai americano nativo ao professor do seu filho. Não poderia a mesma aplicar-se perfeitamente à realidade portuguesa, onde em muitas escolas os alunos das minorias étnicas estão a constituir-se como a maioria em muitas turmas do terceiro ciclo do ensino básico?

Ele não é culturalmente ‘desfavorecido’, mas é culturalmente diferente! [...] Ele foi apanhado no meio de dois mundos, cada um com sistemas culturais completamente distintos. Quero que o meu filho tenha sucesso na escola e na vida. Não quero que ele seja um desistente ou um jovem delinquente ou ainda que acabe na droga ou no álcool por causa da discriminação. Quero que ele se orgulhe da sua herança e cultura ricas e gostaria que ele desenvolvesse as capacidades necessárias à adaptação e ao sucesso em ambas as culturas. Mas preciso da sua ajuda. O que diz e o que faz na aula, o que ensina e o modo como o faz, bem como o que não diz o que não ensina terão um efeito significativo no potencial sucesso ou fracasso do meu filho. [...] O que lhe peço é que trabalhe comigo, não contra mim, na melhor forma de educar o meu filho. O meu Wind-Wolf não é um copo vazio para encher na sua aula. Ele é um cesto cheio colocado num ambiente e numa sociedade diferentes com algo para partilhar. Por favor, deixe que ele partilhe o que sabe, a herança e a cultura dele, quer com os colegas, quer consigo. (LAKE, 1990 apud WAYMAN, 2000 p. 22).

Partilhamos a opinião de John Dewey (1959), ao escolher o valor democrático e liberal da diversidade e ao relacioná-lo com o valor de alargamento de horizontes culturais, intelectuais e espirituais. Nesta perspectiva, o contributo da História, juntamente com todas as restantes disciplinas curriculares é vital numa verdadeira política de integração assumida sem complexos de culpa. Diremos então com Marc Bloch, “evitemos retirar à nossa ciência o seu quinhão de poesia. [...] Seria espantosa tolice julgar que, pelo facto de exercer sobre a sensibilidade um apelo tão poderoso, a História fosse menos capaz de satisfazer também a nossa inteligência” (BLOCH, 1977, p. 77).

Não é possível assumirmos a nossa responsabilidade histórica (cuja fatura está a ser apresentada agora) se recusarmos a inspiração dos valores de civilização e de cultura que nos caracterizam como povo e são um dos suportes da nossa identidade nacional, e da dimensão humanista e universalista de

Portugal, “uma terra que ansiava pelo mar”, como afirmou Pessoa, e que se confirmou no relacionamento miscigenado por onde andamos, e que nos confere uma importantíssima responsabilidade que é a da transmissão às futuras gerações dos valores mais profundos da nossa alma coletiva, razão de sermos portugueses.

3. A formação inicial em História no Ramo de Formação Educacional da Universidade de Lisboa

Encontrando-nos ligados, desde 1987, ao Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa pelo Departamento de História, gostaríamos de partilhar com os colegas e demais leitores, as nossas certezas e também as nossas dúvidas quanto aos modelos e práticas de formação inicial de professores.² O fato da formação de professores só muito recentemente ter constituído objeto de reflexão sistematicamente organizada e fonte de preocupação dos responsáveis pelos sistemas de ensino é bem revelador da existência de uma autonomia relativa entre a reflexão e o objeto refletido, e entre este e os sistemas mais vastos onde ele se insere (CORREIA, 1989).

À maneira se Rui Grácio (1973, p. 31, grifo do autor) diremos que

se nos inspirarmos numa pedagogia quantitativa de ‘indigestão mental’, como referia António Sérgio, então há-de parecer não só razoável como necessário, que os futuros professores tenham uma longa formação académica de base, parecendo igualmente razoável considerar desnecessária, ou dispensável, ou quando muito subsidiária e marginal, a formação pedagógica. Se ao contrário, nos inspirarmos numa pedagogia qualitativa de intenção formativa, a alternativa é outra: formação académica e formação pedagógica hão-de integrar-se num todo em que existam, com a harmonia possível, uma pela outra.

Isso coloca um desafio a qualquer professor de Didática, que deve demonstrar competências científicas, curriculares e pedagógico-didáticas, que deverão convergir na resolução de questões de

2 Tratou-se do Seminário intitulado “Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores”, promovido pelo Grupo de Trabalho sobre Formação Inicial de Professores da Universidade de Lisboa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa, em outubro de 2001.

prática pedagógica. É que o professor de didática movimenta saberes de três áreas: a do especialista, neste caso de História, que conhecendo os programas, seleciona os conteúdos e organiza-os didaticamente; a do psicólogo, que realiza a análise da matéria a ensinar segundo os indivíduos a que se destina; e a do pedagogo, cuja tarefa será a de adequar o discurso científico ao nível etário e cognitivo dos alunos.

Quando se subestima o conhecimento científico sobre educação, fica posto em causa o princípio orientador da própria formação inicial, que consiste numa articulação entre a fundamentação teórica e a atividade prática do professor. Quando existe desarticulação entre os programas universitários e a realidade com que se deparam os professores estagiários, os seminários de ensino superior passam a ser meros continuadores do último ano de licenciatura, com clara apetência para a discussão de conteúdos científicos e em que a estratégia se centra na figura do professor e no método expositivo.

Com afirmou Jean Maisonneuve (1970, p. 70),

[...] do ponto de vista cultural não há dúvida que a tradição didática, a todos os níveis, na Universidade, encoraja a adoção de uma atitude diretiva, apesar de pretender ser crítica e eclética. Consiste em fornecer informações, apresentar métodos, prescrever normas e em impor um sistema mais ou menos rígido de comunicação, operações que se destinam a realizar uma determinada aprendizagem e que serão no final sancionadas por provas de tipo normativo ou competitivo. O jovem professor, mergulhado neste contexto, familiarizado com estes esquemas, ele próprio imbuído destes modelos durante o seu passado escolar, dispõe de poucos recursos para adotar na sua turma atitudes menos diretivas; dispõe também de fraca experiência anterior para aprender e controlar os processos coletivos em que se vê envolvido.³

Por conseguinte, se na Formação Educacional se insistir demasiado no aprofundamento exclusivo de conteúdos científicos, corre-se o risco de a tornar uma extensão das licenciaturas e os modelos expositivos continuarão a ser praticados, e nunca haverá uma articulação desejável e proveitosa entre

a teoria e a prática pedagógica. Não queremos com isto dizer que a vertente científica deva ficar empobrecida na formação. Ainda que os professores estagiários sejam autênticos professores nas escolas onde ficaram colocados (com todos os direitos e deveres inerentes), não devem perder de vista que são também alunos do Ensino Superior, numa realidade pós-licenciatura, que a dimensão científica ligada à prática de investigação é fundamental na Universidade.

O que defendemos é um equilíbrio das componentes científica, pedagógica e didática, que permitam aos licenciados chegar aos núcleos de estágio com uma rigorosa preparação científica de base, e sabendo o que fazer na sala de aula. Os conteúdos abordados foram os seguintes:

a) A problemática do papel e do lugar da História no contexto dos Ensinos Básico e Secundário:

- Finalidades do ensino da História na escolaridade obrigatória;
- A História como disciplina curricular;
- Análise de programas e manuais;
- O lugar da História face às componentes curriculares, disciplinar e não-disciplinar.

b) A planificação didática:

- Fatores condicionantes;
- Planificação a longo, médio e curto prazo;
- Modelos de planificação aplicados à História;
- Aplicação da planificação a unidades de ensino;
- Os principais problemas do ensino da história (modelos, técnicas e estratégias);
- Os conceitos e o papel da linguagem;
- Princípios gerais de metodologia do ensino da História;
- Estratégias e recursos no ensino da História – a importância das novas tecnologias;
- O ensino da História e a relação com o meio.

c) Avaliação:

- A problemática da avaliação;
- Tipos e instrumentos de avaliação;
- Funções e técnicas de avaliação;
- Confronto entre diversos tipos de avaliação;
- A metodologia de projeto.

³ Sobre este assunto achamos que os alunos do Ramo de Formação Educacional precisam de mais formação ao nível das teorias relacionais, bem como o reforço da aprendizagem das grandes questões relacionadas com a indisciplina e comportamentos desviantes dos alunos na aula e na Escola.

4. A Teoria curricular e a Didática específica

Pensamos ser fundamental que os professores em formação inicial, num momento em que a História e a Geografia se vão separar no Mestrado em Ensino do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, reconheçam a importância da Didática, não só como disciplina científica, mas também a sua integração com as Ciências da Educação. Se houver desarticulação entre as diversas disciplinas curriculares, haverá sempre conteúdos que são duplamente abordados, muitas vezes com perspetivas antagónicas, o que causa desnecessária confusão nos alunos.

É muito importante que haja uma articulação estreita entre a Teoria Curricular e a Didática durante o primeiro ano de formação, para não se correr o risco de transformar a primeira numa realidade demasiado teórica, complexa e árida, o mesmo ocorrendo com a segunda, ao perder-se de vista a realidade escolar dos ensinos Básico e Secundário.

Entendo que a atuação do professor de Didática em geral e da História, no meu caso, no que diz respeito à ligação do seminário com os núcleos de estágio sediados nas Escolas do Ensino Básico e Secundário que cooperam com a Faculdade de Letras de Lisboa, é importantíssima não somente em relação à experiência de âmbito científico e pedagógico-didático trazida pelos professores estagiários da sua prática letiva e não só, como na procura de um entrosamento em relação à própria equipe de formadores.

O professor de Didática da História deve procurar que os seus alunos, futuros professores, se conscientizem do seu papel nos múltiplos saberes da Escola Moderna, conheçam o contributo da História da Educação para melhor compreenderem o papel dos modelos educativos e os seus objetivos, adquirindo sólidas bases que irão aplicar na prática letiva e docente, depois de terem adquirido, como já afirmamos, uma sólida formação científica. Contudo, a formação inicial de professores não serve para fornecer todo o saber sobre Pedagogia e Didática, tal como nas licenciaturas não se pode ensinar tudo.

Insistimos muito na perspetiva de que a Universidade não serve para ensinar todo o conhecimento

de A a Z, mas para fornecer instrumentos conceituais que permitam aos licenciados pensar, criticar, investigar, uma vez que é muito comum, durante os dois anos de formação profissionalizante, encontrarmos alunos a atribuir culpa da sua falta de preparação aos antigos professores.

O uso profissional do conhecimento científico sobre educação é fundamental para servir de base aos aspetos teórico-práticos das metodologias de ensino que passam pela valorização da atitude geral da educação (o que implica a noção de formador e não somente de instrutor), pelas modalidades de ação pedagógica, pelo papel do profissional face ao saber, pelos aspetos relacionais, pelo conhecimento da didática aplicada aos espaços psicopedagógicos, pela motivação, pela valorização, sem exageros das potencialidades formativas da História numa época de grandes desafios para a disciplina e para as escolas.

Como afirmou Gilles Ferry,

[...] a intervenção das Ciências da Educação na formação dos professores não deve ser encarada como a aquisição de um conjunto de conhecimentos aplicáveis à prática pedagógica, mas como um conjunto de mediações utilizáveis para perceber e compreender os múltiplos aspetos do drama educativo, dar sentido a um projeto, controlar os efeitos de um método ou de um dispositivo. (FERRY, 1975, p. 71).

Sem conhecimento científico sobre educação, nunca haverá uma articulação concreta entre as atividades realizadas pelos professores estagiários nas escolas e os seminários de ensino superior. Aliás,

a nível do ensino superior, quer o exercício da atividade profissional, quer as condições simbólicas necessárias à sua integração na classe profissional, não exigem uma informação pedagógica. A progressão na carreira faz-se através de um processo de avaliação das suas competências científicas, o que é bem revelador da sobrevalorização do seu papel enquanto transmissor de conhecimentos. A organização da carreira profissional faz pensar que é suficiente possuir os conhecimentos para que se possa transmiti-los. Em última análise, este processo de reconhecimento implícito de competências profissionais é funcionalmente coerente com as características sociológicas de um público utente homogeneizado pelo processo de seleção social e/ou aculturado através da realidade. (CORREIA, 1989, p. 92).

Apesar das variações que são possíveis identificar no sistema (formal ou informal) de formação de professores, de acordo com os diferentes graus de ensino, este apresenta um conjunto de características comuns que pressupõe uma imagem do professor como um transmissor de conhecimentos desenvolvendo-se segundo um processo cumulativo resultante do avanço da investigação científica.

[...] O sistema é, assim, um sistema reprodutor. Ele reproduz saberes e saber-fazer, ele reproduz resultados de investigação realizados pela instituição universitária, em suma, ele reproduz-se reproduzindo as condições sociológicas e sócio-pedagógico-científicas que justificam a sua existência e estruturação. Ele reproduz, pois, não só o saber, mas também o poder que a posse deste saber legitima, induzindo uma relação pedagógica profundamente autoritária onde o formador é considerado como o sujeito de formação, já que ele é suposto possuir o saber legítimo, exerce um poder explícito sobre o formando, considerado este como um objeto de formação desprovido de saber e desejoso de o absorver. (CORREIA, 1989, p. 92-94).

Conclusão

A discussão das teorias de aprendizagem sem perspectivas de aplicação na realidade educativa, que é muito diversa, porque abrange uma rede de escolas diferentes, conforme as zonas geográficas e que, em alguns casos assume uma dimensão multi-étnica muito evidente, tornará o ensino demasiado teórico e desadequado às efetivas necessidades dos alunos. Se não forem dadas condições para que os docentes universitários envolvidos nos Mestrados em Ensino – continuadores do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – possam fazer uma constante atualização científica e pedagógico-didática, será mais agravada a desarticulação entre as componentes curriculares da referida formação e as necessidades exigidas pela prática letiva dos professores estagiários, além da supervisão pedagógica perder eficácia. A formação deixará, então, de fazer sentido, e os alunos não verão qualquer utilidade, antes uma perda de tempo, nas deslocações semanais à Faculdade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.
- COIMBRA, Leonardo. **O problema da educação nacional** – tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926. Porto: Maranus, 1926.
- CORTESÃO, Luísa; STOER, Stephen. **Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter-multicultural**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, 1995.
- CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições Asa, 1989.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- FERRY, Gilles. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele. **Uma Escola multicultural em análise** – através de um processo de Investigação/Ação. 1999. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) - Universidade Aberta, Lisboa, 1999.
- GRÁCIO, Rui. **Os professores e a reforma do ensino**. Lisboa: Livros Horizonte, 1973.
- GUTMANN, Amy. Prefácio. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 11-12.
- MAISONNEUVE, Jean. O problema das atitudes na função e na formação pedagógica. In: ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE ET L'INTERVENTION PSYCHO-SOCIOLOGIQUES (ARIP). **Pedagogia e psicologia dos grupos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1970. p. 70-75. (Biblioteca do Educador Profissional, n. 13).
- PEROTTI, Antonio. **Apologia do intercultural**. 2. ed. Lisboa: Secretariado Entreculturas/Presidência do Conselho de Ministros/Ministério da Educação, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. A Escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão** – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67-77. (Coleção-CIDInE, n. 14).

WYMAN, Sarah LaBrec. **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Lisboa: Edições ASA, 2000.

Recebido em: 30.05.2014

Aprovado em: 10.09.2014